

Memòria i invenció: les dues riberes

Teresa Romáñá*

Temps d'Educació, 28 2n semestre 2003 / 1er semestre 2004

Quan l'amiga Isabel Vilafranca, coordinadora d'aquest monogràfic, em va proposar escriure un article sobre el tema de l'autobiografia, només vaig poder dir-li: mira, jo d'això no en sé, però he viscut, i et puc passar un text autobiogràfic sobre la meua trajectòria educativa. Sorprenentment, el va acceptar i, després de llegir-lo em va dir que li interessava publicar-lo.

Efectivament, tenia ja un text. En rellegir-ho per passar-li a la Isabel, em vaig adonar que no només recuperava alguns records escolars (des de la infància fins la universitat), sinó que escrivint, havia anat explicitant i inventant una mena de teoria educativa, almenys d'estar per casa, que era capaç d'embarcar amb una escriptura, en aquest cas poc subjecta als canons acadèmics.

Això és el que trobareu en les línies següents. Una barreja d'acta notarial, de records emocionats, de reflexions més o menys heterodoxes, de cites fetes pel gust de fer-les, de recomanacions, potser intransferibles per massa personals, en fi, un plat fet a la cuina de la memòria.

Perquè d'això es tracta, de cuinar un plat cada cop que acudim a la memòria, i que ens alimenti: ho fem per escriure'ns a nosaltres mateixos, per trobar continuïtats dins de la discontinuïtat, per no perdre el fil i per teixir alguna cosa amb tantes coses que ens passen, també en l'educació. Poden fer-se plats diferents, ja se sap, la cuina pot ser creativa, uns dies surt millor, d'altres no tant. En qualsevol cas, he d'advertir que aquest text ha estat elaborat en primera instància per mi: jo m'he volgut explicar a mi mateixa, fent el paper de narradora i d'oient alhora.

Inevitablement, el que he escrit ha estat un exercici fet des de les dues bandes del riu: he estat alumna i estudianta, sóc pedagoga i professora de la Facultat de Pedagogia. Només em resta dir que trobo que m'ha semblat un

(*) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en l'àmbit de la Pedagogia Ambiental i és autora de diferents llibres, articles i treballs monogràfics. En el camp de la literatura de ficció, és autora d'un llibre de poemes *Un Minium Vitale* (2002). Adreça electrònica: tromana@ub.es

exercici recomanable; agraeixo, doncs l'oportunitat de revisar-lo per a aquesta publicació, i donar una nova volta a l'escriptura que, tot plegat, és un acte d'aprenentatge.

Veure, sentir, imaginar, preguntar

Miro enrere: a les fotografies apareix una nena amb els ulls molt oberts, com admirada, però seriosa, com intentant comprendre el món del seu voltant, tan ple d'esdeveniments, tan enigmàtic, tan nou. Casa meua, els meus germans, els meus pares i jo érem «allò donat», la vida vivia per ella mateixa.

Als dos anys vaig començar a anar a l'escola, de les 9 del matí fins a les 6 de la tarda. Sentia un altra vida apart de la meua: qui eren aquells altres, què era aquell lloc?

Era una escola de barri propera a casa, una escola petita de parvulari i primària que portaven unes monges de l'orde de la Mercè. No anava sola, també hi anaven els meus dos germans encara que les classes de nens i nenes estaven separades. A mi em semblava que tot era estrany, imprevisible, vagament inquietant. Recordo el pati dels llimoners, parlant amb les altres nenes, cantant, saltant, cridant, explicant-nos secrets. Recordo la sensació de sentir-me sovint desbordada, mirant des del pati gran cap a la finestra de casa meua i sentint l'alegria de veure la meua mare saludant-me. Recordo les meves amigues, la Gertrudis, que era molt petita perquè no podia créixer més, i la Cecília, que havia nascut el mateix dia que jo, i tot plegat em semblava ple de misteri, i també recordo la Mari Pili, que a més era veïna, i podia anar a jugar a casa seva. M'agradava saltar a corda, mirar els llimoners, aprendre cançons per cantar plegades («Dónde están las llaves...»). Coses de nenes.

Però m'agradava molt poc la disciplina. Era una època (finals dels 50) fosca, com els hàbits severos de les monges, que cobrien els seus caps amb togues blanques i enormes, com ocells amenaçadors. M'estimava menys encara el menjador, llòbrec i obligatòriament silenciós, amb les seves taules allargades i les dures cadires de fusta. A l'hora de dinar les normes d'urbanitat eren estrictes, àdhuc cruels. S'havia d'acabar tot el contingut del plat amb discursos com ara que els «negritos del Africa que no tienen para comer». Vaig veure escenes molt dures, per exemple obligar una nena a menjar el que acabava de vomitar. Encara era menuda, i de resultes vaig trigar uns quants anys a menjar només amb gana i per plaer. D'aquesta època data la meua aversió, només apaivagada amb el temps, per les mosques, intruses, insolents, invasores voleiant entre els plats.

I m'inquietava estar entre tantes persones, tantes presències, tantes vides secretes i diferents, tantes interpel·lacions: com et dius? Quants anys tens? Quantes germans tens? Etc., per part de tantes persones adultes, monges,

greus jutges decidint sobre allò que era correcte, allò que era bo, sota l'amenaça de càstig i pena condemnatòria.

Què és aquest lloc? Què hi faig jo aquí? Evidentment, allò esperava alguna cosa de mi, i ho vaig anar esbrinant, encertant més o menys, adaptant-me suficientment. Vaig aprendre el joc d'aprendre, encara que massa sovint això significués repetir el que es deia. Ben aviat vaig adquirir la destresa d'avançar-me a les preguntes, de respondre amb rapidesa. En general acceptava qualsevol tasca que em proposessin, mentre fos tasca, és a dir alguna cosa que tingués algun objectiu per complir. Paral·lelament, poc vaig trigar a buscar l'emoció ambivalent que em proporcionava saltar-me algunes regles disciplinàries, transgredir tantes obligacions solemnes, tants rituals tan pesats i incomprendibles, per trobar espais només meus, on no em sentís envaïda, encara que fos per minuts.

Vaig descobrir l'ocultació, vaig aprendre a escapar-me de la pressió de l'entorn, i amb això vaig sentir el plaer ocasional de la invisibilitat, única estratègia de llibertat permesa a una nena en aquella època, dins aquella situació. Una estratègia que vam haver d'aprendre gairebé totes les dones d'aquella generació davant una societat tan esbiaixada i autoritària (una societat patriarcal).

La meua escola era una escola religiosa. Tenien una forma curiosa de planejar les tasques *educatives*, amb gran èmfasi en les formes, la presentació, les bones maneres, l'obediència. Vaig aprendre a recitar les taules de multiplicar, les ciutats i els rius espanyols amb un total desconeixement vivencial i sempre allunyats del meu entorn pròxim. I molt aviat vaig poder recitar el catecisme de memòria, sense entendre res del que deia, excepte que havia de ser molt bona, és a dir, obedient i dòcil, sota pena de pecat venial o fins i tot mortal, és a dir amenaça d'infern.

En realitat, no tinc records de cap mestra, ni bons ni dolents, encara que aleshores la cosa de l'infern, que s'esmentava amb freqüència, era ben seriosa, no com ara que fins el papa l'ha declarat metafòric (igual que el cel...). Estem parlant d'una escola franquista de soca-rel, d'una època de postcongrés eucarístic i demés, en la qual la meua abundant imaginació juntament amb terrorífiques històries de nenes pecadores i no confessades, em van proporcionar més d'una nit d'insomni i de petició de socors i consol als meus pares.

En una ocasió, evidentment induïda i a pesar de les meves escasses habilitats, em vaig aplicar intensament a dibuixar un xai pasqual. Per a la meua sorpresa vaig rebre un premi a la meua obra. Em van portar al bisbat a recollir-lo. Aquell lloc em va semblar imponent: damunt una tarima i assegut sobre una mena de tron, un capellà molt seriós i solemne, sotana negra i solideu i capa carmesí (quin color més imponent!), presidia la sala rectangular. Érem unes 15 o 20 nenes procedents de diferents escoles. Ens anaven cridant per donar-nos no recordo què, suposo que un diploma. Vaig necessitar a penes una fracció de segon per adonar-me que no podria escapar del ritual: «María

Teresa Román Blay, colegio de...». Em vaig penedir immediatament d'haver dibuixat el maleït xai, qui m'ho havia manat, només havia sigut un joc al qual m'havia aplicat, la tímida m'ofegava, m'arrancaven del dolç anonimat, del diminutiu familiar. Vaig entrar de cop en «l'educació»: algú un altre havia de donar-me el significat d'allò que jo feia, algú un altre havia d'anomenar-me. Per a mi, el xai havia sigut un entreteniment divertit, no era més que un xai assegut, això era tot. Però aquell xai, símbol del sacrifici pasqual, m'havia portat finalment, sent una nena de 5 o 6 anys, cap al desconcert davant de tanta solemnitat.

Vaig deixar de dibuixar amb aplicació, almenys a l'escola.

En un acudit de Charlie Brown, aquest li comenta a la seva amiga Lucy: «mira, avui a l'escola he descobert que m'agrada la poesia». La Lucy li respon: «com ho saps?» Llavors en Charlie li diu: «perquè m'ho diuen...». És així, pel bo i pel dolent (per allò que és bo i per allò que és dolent), el reconeixement dels altres ens condiciona perquè ens afecta. De vegades penso, doncs, que la primera funció d'un mestre, una de les més elementals i per tant de les més importants, és precisament reconèixer la criatura que té al davant, però això sí, amb tota la cura.

El teatre

No recordo «sortides educatives» —això són coses més recents en el sistema educatiu—, llevat d'una ocasió en què ens van portar sent pàrvules a un funeral, no recordo de qui. El que guardo d'aquella experiència no és cap sentiment de temor, però sí de perplexitat, i una sensació molt viva de teatralitat: qui eren totes aquelles senyores «tan tristíssimes»? Per què anaven tan negres amb aquelles mantellines tapant-lis la cara? Per què sent tan grans ploraven tan sorollosament davant de tothom? I per què tothom semblava tan complagut exhibint tanta pena a través de tants gestos?

Vaig gosar preguntar, potser amb excessiva desimboltura, per què ploraven tan fort, la única pregunta que vaig saber formular a la meua curta edat. Immediatament vaig rebre una bona reprimenda, un judici inapel·lable sobre la meua falta de sentiments i la meua maldat, a partir de la qual cosa vaig interpretar que hauria d'haver sabut, naturalment, que la vida és dura i que certes preguntes no s'han de fer perquè són de nena dolenta.

Amb aquelles respostes es va perdre una ocasió per acceptar la mort com a consubstancial a la vida, però en canvi crec que vaig guanyar una forma de mirar-la en la seva vessant social, com a teatre, una perspectiva que mai, amb les matisacions necessàries, he deixat de tenir.

La disciplina i els càstigs: la doma

En fi, no era massa conscient, però acostumava a actuar com si comprengués que els càstigs escolars (el mètode de la pastanaga i el pal profusament aplicats per desobeir les normes col·lectives), em proporcionaven un reconfortant aïllament d'aquella societat intensa i absorbent que pretenia dir-me com havia de ser, d'actuar, de sentir, de parlar, de moure'm, d'estar-me quieta. En conseqüència, vaig passar in comptables estones de pati tancada a l'aula fent complicades divisions i, ves per on, amb això vaig adquirir una gran destresa en càlcul. No porto el compte, d'altra banda, de les vegades que vaig haver de copiar cinc-cents vegades «no hablaré en clase con mis compañeras cuando la profesora hable», o coses per l'estil. Mai em van importar els càstigs, realitzava totes aquelles tasques amb vehemència; s'aixecava el meu amor propi, em sentia orgullosa de fer els exercicis pretesament punitius amb creixent rapidesa. De manera que jo seguia desobeint, arribava tard o m'amagava en zones prohibides, per exemple. Anecdòticament, tinc l'orgull de poder dir que només m'han arrancat una dent pel sistema de la porta. Consisteix a lligar amb fil la dent a punt de caure a una porta, que seguidament es tanca de cop. En les institucions així, ja ho he dit, l'ocultació esdevé una habilitat saludable.

Respecte als càstigs no tot va ser tan idíl·lic, és clar. En un moment concret, es van adonar que, a diferència d'altres companyes, aquella mena d'exercicis que suposaven aïllament eren per a mi una oportunitat gratificant. De manera que els van abandonar per substituir-los per paraules públiques de censura, per exemple desqualificant-me davant les meves companyes. Durant la meua vida escolar van succeir diversos esdeveniments en aquest sentit: cada animal necessita la seva doma. Una animalada, podríem dir.

L'educació és un procés que sol pressionar cap a la normalitat, es defineixi aquesta com es defineixi, de manera tradicional o progressista, metafísica o científica, tècnica o artística. El problema és la definició, el fet d'afirmar, de demarcar, de posar fronteres per legitimar i aleshores sancionar. Fins i tot al darrere de l'ús de la primera persona (jo, a mi, em), tan fomentat en educacions dubtosament progressistes, sovint s'amaga un fort impuls cap a allò que és gregari, allò que és normal. És el que toca. Darrere d'allò que s'afirma hi ha allò que és negat, i en qualsevol cas, convé no oblidar que l'impuls de normalització i la necessitat de pertinença, són naturals, com una ombra que no abandona ni al més individualista. Aquí rau el poder de les actuacions disciplinàries a l'escola.

Ara que ja he complert cinc dècades i que ja sé que la vida no sempre és complaent, segueixo sorprenent-me i amb la mania de preguntar per comprendre, i seguir gaudint a més, i no m'abandona el meu primer desconcert, crec que força interessant per aguditzar la curiositat, un desconcert que va ser producte d'una confusió entre allò que és *natural* i allò que és *normal* en la meua primera educació. Com si les dues coses fossin el mateix!

Les paraules

No cal dir que l'escola em va ensenyar algunes coses essencials, i s'ha de fer justícia i agrair-ho. Ben aviat vaig aprendre a llegir i després a escriure, em refereixo a escriure de manera intel·ligible. No era fàcil, mai em va agradar la cal·ligrafia «de plumilla, tintero y papel secante». Les taques de tinta eren freqüents, els meus dits maldestres, m'impacientava, no aconseguia la pulcritud desitjada. I ara em faig una pregunta: per a què em va servir tot allò, quan ja no escric a mà ni l'esborrany de les classes perquè prefereixo fer-ho amb l'ordinador? Fer bona lletra només em serveix, si m'esforço, per escriure a la pissarra...

Bé, sempre m'han impressionat les paraules, de petita escoltava amb atenció les converses de les meves amigues i de les persones grans, i m'absorbien les històries i els contes. Quan aprenia una paraula nova la repetia, jugava amb ella amb tot el cos en moviment, construïa frases, les cantussejava sense parar, les ballava. La primera infància va ser l'època del llenguatge, de l'expressió generada des de dins, de jugar, tant a l'escola com a casa.

Recordo especialment una tarda a casa, era un diumenge d'hivern, després de dinar entrava el sol per la finestra, els meus pares conversaven. De cop, en sentir-la per primera vegada, vaig comprendre. Es tractava de l'expressió tanmateix («sin embargo»). El descobriment em va excitar tant que vaig saltar i i em vaig posar a fer voltes al voltant de la tauleta on hi havia el cafè, repetint «tanmateix, tanmateix, tanmateix...», assajant entonacions, provant de fer frases. Quin plaer veure que ja no havia de moure'm en línia recta, que podia fer un «queibro», aturar-me a mirar, donar una volta sobre mi mateixa! Em veia aixecant un dit, advertint, argumentant, discutint, sospesant, etc.

Aquesta paraula em donava una llibertat i un poder... I així, cada paraula m'anava canviant el món, o les meves possibilitats en el món. I sobretot, em donava un enorme plaer, *perquè sí*.

Molts anys després, veient créixer la meua filla, he tornat a passar estones tan agradables com aquelles, jugant amb ella amb l'ajut de les paraules, explorant, provant, descobrint combinacions i possibilitats. Privilegi de reviuir el miracle de les paraules.

Jocs, complicitat

Vaig créixer entre dos germans, com un entrepà, amb què em portava només un any de diferència. Ells van ser els meus primers «col·legues», amb qui vaig passar moltes estones jugant al nostre aire: amagatalls, indis i vaquers, papàs i mamàs i no cal dir, jocs interminables amb les paraules. Durant els afortunats estius, molt moviment i natura: bicicleta, excursions, natació. Jo era una nena de ciutat amb poques ocasions d'esbravar-me.

Amb el temps, entre nosaltres es va crear una solidaritat a prova d'adults: els tres jugàvem, els tres transgredíem —es trencava algun objecte, ens saltàvem alguna norma—, i els tres rebíem una reprimenda o un càstig sense delatar-nos mai. Vam viure gelosies, rivalitats, però sense deixar de jugar plegats amb imaginació.

Aquesta ha estat la primera escola de complicitat per a mi. I ara, quan penso en la idea de fraternitat, és quelcom semblant, que té relació amb un lloc que deixa espai a tothom, amb les seves diferències, encara que de vegades no puguin evitar-se els conflictes. Tots guanyem si podem seguir jugant.

Als nou anys vaig canviar d'escola. Em van portar a un col·legi prestigiós: un edifici imponent i lluminós envoltat d'enormes jardins, grans arbres, camins de terra, petits boscos, pistes esportives, molts racons interessants en definitiva. La seva gran dimensió sempre em va atraure, pel fet de poder fer tants recorreguts, tants jocs, individuals o col·lectius (en aquella època, el basquetbol, el voleibol, o bé el *pichi* com a joc menys formal).

M'agradava jugar bé, i que guanyés el meu equip, però en la mateixa mesura que les bones jugades, vinguessin d'on vinguessin. I així, d'adolescent, de vegades em vaig aturar dins el partit (però mai en un moment crucial per al meu equip) per aplaudir les jugades brillants de l'equip contrari allà mateix. Quasi sempre això provocava desconcert, però la cosa tenia molta lògica personal: d'aquesta manera jo aconseguia gaudir encara més, que no només amb la mera competició. Què hi farem, l'hedonisme em sembla una bona filosofia.

A més de l'esport reglamentat, que hi havia temps per a tot, i de la gimnàstica sueca, avorridíssima, que practicàvem *higiènicament* al pati central de l'edifici, per a una exhibició dedicada als pares al final de curs, a l'escola inventàvem també jocs, aprofitant les grans possibilitats dels jardins. Cap als 11 o 12 anys, un grupet d'amigues vam constituir una mena de germandat secreta, i ens vam adjudicar un àlies a cadascuna. Algunes de les meves millors amistats de l'època, que encara mantinc, van néixer llavors. Amb el temps, vam adquirir fama d'originals i de rebels. Potser era cert, però la veritat és que vam ser bones estudiants i que participàvem en gairebé tot: esport, l'estudiantina (*tuna*) o concursos acadèmics de qualsevol tipus.

Tot i això, segons la meva particular volença, em reservava moments propis i, en meravellosa continuïtat amb l'escola anterior, seguia rebent amonestacions i càstigs, generalment de poca magnitud. Les amenaces d'expulsió per indisciplina mai van arribar a complir-se, i és que en el fons, les faltes eren d'avemaria, per dir-ho així. De vegades, després de qüestionar alguns procediments *mongils* amb les amigues, una veritable afecció adolescent, em van arribar finalment avisos de part de les monges criticades que, oh sorpresa!, reproduïen fidelment els meus comentaris privats. No sempre, és clar, hi havia tanta amistat com jo em pensava amb algunes de les meves sequaces.

Control

Estar a les classes era com viure en un panòptic: les portes d'accés a les aules estaven cristal·litzades, o sigui, que la *madre superiora* podia passejar –i ho feia– per les lluminoses galeries de l'aulari amb actitud d'inspecció. A més, les aules estaven equipades amb alta tecnologia àudio: uns estratègics audiòfons connectats amb el seu despatx que permetien registrar què es deia allà. De manera que tot era, finalment, un *panòtic* (d'oïda), les parets acabarien sentint gairebé tot, segons vaig arribar a comprendre a través de diverses experiències. Vaig aprendre aleshores una altra lliçó elemental: quan un es troba en una institució com aquesta, és millor que parli amb poca espontaneïtat d'allò que no li agrada de l'esmentada institució. O almenys, que aprengui a dissimular, a parlar ben fluixet.

Bé, allà hi estàvem, unes quaranta noies per aula, els pupitres perfectament alineats de cara a la taula de la mestra i a la pissarra, a un costat els grans finestrals, a l'altre la porta d'entrada ja descrita, un crucifix presidint l'aula, de vegades un retrat del Papa, o un de Franco, situant-nos preferiblement al costat de les amigues. A la nostra aula (no canviava en tot el curs) fèiem les classes, resàvem diàriament el rosari, estudiàvem (hi havia temps d'estudi). Els pupitres, individuals, eren inclinats, amb la tapa abatible, i dintre guardàvem els llibres i quaderns, i també algun objecte personal (però no gaires, perquè els revisaven periòdicament). Ja se sap, els únics llocs mitjanament íntims de l'escola tradicional eren els pupitres i, per suposat, els lavabos...

Em pregunto com es resol la necessitat d'intimitat a les escoles actuals. Sospito que encara és poc considerada. Aleshores aquesta qüestió es feia molt palesa, ja que imposaven amb tanta artificiositat les regles de convivència que acabaven per entorpir un procés d'aprenentatge, que, potser, s'hauria fet naturalment i millor per ell mateix.

A més de l'abús de reglamentació, és típic de l'excés de preocupació educativa el fet de voler donar de menjar o beure abans que la criatura tingui gana o set. La meua conclusió és que els qui ens dediquem a la docència, hauríem de guardar-nos d'avançar les coses imposant prematurament el nostre saber –en el supòsit que en tinguem algun. A mi m'agrada la idea del professor com a acompanyant (Lledó), una companyia que permet i fomenta el desig de saber, que se situa una mica al darrere o al costat de l'estudiant, tot esperant i de vegades estimulants, que aquest faci un moviment per aprofitar-lo i així mantenir el seu impuls per aprendre.

Com cadascú és com és, reconec, doncs que a estones em passa com a aquelles pobres rates *skinnerianes* condicionades sense la seva voluntat: de vegades, sentint comentaris reglamentistes d'alguns col·legues, em pot costar contenir-me davant allò que d'entelèquic, amb perdó, i convencional té la institució universitària respecte al què, el quan i el com de la formació o l'aprenentatge dels estudiants. Una cosa és l'amor pedagògic, del qual s'han escrit

pàgines memorables, o el fet d'actuar amb afecte amb els estudiants universitaris, i una altra és fer-los de mamà o papà: que no són criatures...

Honors, reconeixements, normalitat

Tot i haver viscut la meva escolaritat al mig d'una panòpia de normes absurdes que sempre vaig criticar, en honor a la veritat, he de dir que ocasionalment vaig sentir enveja d'algunes companyes, i que mai vaig aconseguir que m'admetessin dins el selecte club de les filles de Maria, un honor primaveral que es concedia cada any a les alumnes molt més bondadoses i exemplars que jo. Crec que el que més em venia de gust era poder portar una banda setinada de color blanc durant tot el mes de maig. Allò era una espècie de reconeixement públic i notòriament estètic de totes les teves bondats.

Que hi farem, no va ser possible. De manera que encara busco reconeixement, és clar, però per altres canals menys histriònics, perquè tinc clar que no vull, o no puc, ser tan bona, dolça, sacrificada i dòcil com ens requerien a la pubertat.

Més enllà d'una certa afecció estètica i litúrgica —enguany coses, per cert, notòriament absents— he d'afegir que em sembla terrible la idea força estesa que, a l'escola, les criatures són sempre sociables, obertes, desitjoses de relacionar-se amb les altres criatures i amb els adults, i en un temps, un lloc i una manera específicament preparats i legitimats. En les meves èpoques escolars, això es volia imposar per la força i em vaig guanyar alguns disgustos com he dit. Però avui, que ja hem deixat l'escola tradicional enrere, la cosa no és que estigui molt millor, la violència pot ser molt més subtil i et porten al psicòleg per un tres i no res: «el meu fill no vol relacionar-se amb la mestra, és normal?», o bé: «el meu fill no es concentra en els estudis, és retardat?», o bé: «el meu fill vol jugar sol, això és bo?».

Se'm pot dir que aquests exemples pertanyen a les famílies, i no a totes. Però jo diria que les preguntes es podem fer perquè en el fons s'alimenten des de les escoles. Avui en l'educació existeix tanta pressió per normalitzar com abans. I com sempre ha estat, un dels pecats més grans, a l'escola o a les organitzacions declaradament educatives, és desitjar estar sol i desitjar esforçar-se en allò que veritablement t'agrada, encara que sigui durant una estona i no sigui «el que toca».

Llegir

Com vaig resoldre de petita la meva necessitat d'intimitat? Doncs mitjançant la fórmula per quedar-me amb mi mateixa o triar la companyia, que tot això va junt: llegint. El món màgic de les històries em semblava perfectament comprensible, senzill i natural. Els esdeveniments, meravellosos o terribles, és

igual, que llegir em proporcionava, es superposaven a la immediatesa xata i urgent d'aquell món escolar on passava tantes hores cada dia.

Vaig aprendre així a viure almenys tres vides: la de la meua família, la de l'escola, i l'univers desitjat de les històries. Els llibres eren el meu refugi, la meua fugida, però també els reveladors dels meus desigs, de les meues necessitats, dels meus temors, dels meus moviments. No acabava de perdre'm gràcies a aquelles incursions en el món imaginari. I ara, molts anys després, entenc com la cosa més natural com pot ser de saludable la soledat acompanyada de llibres, una cosa sempre proporcional a la capacitat de ser afectada per allò que m'envolta. Vaig llegir una vegada una frase de Semprún, al seu llibre *La escritura o la vida*, que em sembla clau per descriure tot això: un es va disseminant en trossets en les relacions diàries, o sigui que és molt recomanable «recollir-se» cada cert temps. La lectura (també l'escriptura), és una eina molt bona per aconseguir-ho.

Menys en èpoques determinades, des de molt petita he llegit amb passió. De manera alimentícia, quasi devorant. Moltes vegades ha succeït que, després dels anys, torna a sorgir una expressió, una idea, una imatge, d'algun escrit que aparentment havia oblidat. Com si aquell text s'hagués fet matèria orgànica, carn de la meua carn, i que per un mecanisme misteriós fluís pel meu interior en el moment precís i necessari, donant-me el calor i l'energia per fer la meua tasca. Quan succeeix això, no sempre m'adono de seguida que aquella idea o imatge alguna vegada no va ser meua, i necessito temps per adonar-me. Altres vegades passa a l'inrevés, puc imaginar o escriure coses que després trobo gairebé idèntiques a autors nous per a mi. Serà perquè al cap i a la fi tots bevem de les mateixes fonts?

D'entrada, una noció tan imprecisa i orgànica com aquesta és per a mi la cultura. Bevem de les mateixes fonts. La cultura és (hauria de ser) com una gran conversa. Podem entendre'ns.

Una amiga ja gran diu que la seva soledat és una noble companya. El mateix puc dir jo quan llegeixo alguns llibres que acompanyen els meus moments. Són llibres que esperen amb paciència, sense protestar, a ser llegits. Que en saben d'esperar per conversar! Són llibres que no s'imposen, sinó que es deixen agafar amb docilitat, que sempre tenen alguna cosa que explicar-me. Que m'ajuden, amb la meua participació voluntària, a constituir-me, a aprendre o desaprendre, a canviar. Són llibres que tracten del món d'allò que és simbòlic, fet de sentiments, imatges, emocions i idees compartibles i per tant comuns.

Avui, aquest món imaginari és per a mi tan real, o més, que el món dels fets. En realitat és la seva base, el seu subsòl, i no podem mirar de debò les coses i els esdeveniments sense considerar, críticament, aquesta mena d'ulleres que ens imposa la cultura i que hem anat adquirint a través sobretot dels contes, de les històries, de les lectures.

L'educació és (o hauria de ser) com una gran conversa

En el fons això que acabo de dir és el que justifica, al meu entendre, l'educació, no la doma més o menys violenta, no l'adaptació miop i rasant, no l'aprenentatge d'habilitats socials mecàniques, no la interiorització de normes sense relació amb la vida que un pot sentir.

L'educació actual, com el món actual, pateix un excés d'exterioritat. Davant aquesta vida centrífuga, em fa gràcia sentir queixes sobre l'individualisme contemporani: mai com ara han existit comportaments tan massius, tan uniformes, tan poc originaris.

Hi ha moltes classes d'emocions. Una d'elles, l'emoció de sentir o llegir una frase bona, feta amb les paraules justes, atrapant al vol la vida que ha d'expressar-se, no la canvio per res. Això em porta a reconèixer el privilegi i la responsabilitat de treballar en un lloc, la universitat, on s'accepta que el llenguatge és la matèria que ens constitueix.

Enguany, la meua vida sedentària, i els anys, tenen a veure amb esports més tranquils que a la joventut. Però conservo dins meu el lligam primer entre llenguatge i moviment, esperit i cos en expressió. Potser per aquest motiu m'agrada donar classes. Qui sap.

De la meua infància i adolescència guardo certa capacitat d'esbalaïment, de vegades de dolorós desconcert. Un no arribar a comprendre i un ànsia de saber. Com si el fet de saber pogués, a cert nivell, articular o integrar les paradoxes o el sense sentit de la vida. Vaig arrencar ben aviat d'un no comprendre el per què d'allò que succeïa, però ara m'interessa tant o més el per a què d'allò que succeeix, d'allò que faig amb els altres, a on ens porta el que fem, què podem inventar, com seguir conversant.

Seria fàcil, per obvi, concloure que aquell tipus d'educació tradicional tan estès a l'època tenia forces elements sàdics. I que consistia bàsicament en un exercici de poder sobre ments tendres. Això era cert. En aquells contextos l'amor, la circulació de l'afecte, eren sempre condicionats a normes indiscutibles. Aquella cultura binària de «o salvació o condemna» no permetia efectivament gaire varietat o pluralitat a les alumnes. El mateix passava amb el professorat, tallat amb el mateix patró, a penes mostrant la seva individualitat a través de tics, manies, símptomes psicossomàtics, etc., i sent més o menys conscients de ser motiu de paròdia per les alumnes.

I és que endinsar-se a la vida adulta significa, en el fons, bregar amb la força de la imaginació, que pot fer perdre, en ocasions, la noció del temps productiu, del temps útil. Però també significa entendre que aquest temps és també un temps marcat per un futur desitjat, imaginat. Ser adulta i responsable porta a dur agendes que marquen la nostra activitat, treballant entre el que es pensa com a possible. Significa establir compromisos entre el temps del

rellotge, mecànic, pràctic, necessari socialment, inevitable, i aquell altre temps que no es deixa mesurar, que no pot triar-se, en el que estem profundament amb els demés. És un doble temps que requereix una atenció acurada, amorosa, no sempre és senzill d'articular-ho en l'educació, sobretot dins aquesta època tan marcada pel rendiment, pels guanys, per les demostracions.

En fi, no puc dir, salvant certes activitats lúdiques i relacions d'amistat, que la institució escolar fos per a mi una ocasió estimulant per conèixer, per comprendre les coses de la vida al meu entorn, per començar a buscar un lloc propi en el món, per aprendre a conversar i així seguir aprenent. Els col·legis de senyoretes no estaven pensats per a tot això.

Però potser haig d'agrair que precisament per aquest motiu, vaig anar elaborant un món propi i personal, i enfortint el meu desig de comprensió. I també, tot s'ha de dir, molts anys després, quan vaig començar a donar classes d'Introducció a la Pedagogia, ho vam passar bé els alumnes i jo, quan els il·lustrava amb anècdotes personals diverses les característiques de la pedagogia tradicional. Alguna cosa és alguna cosa.

El pas a la universitat

Després d'un any assajant la llibertat (i el batibull) en un institut, on es feia el COU de manera experimental, vaig entrar a l'Hospital de Sant Pau, que depenia de la Universitat Autònoma, per estudiar medicina. Tot plegat va obrir un període d'obertura respecte a l'absorbent, monòton i sobretot culturalment pobre entorn escolar anterior, del qual mai m'havia sentit una part, exceptuant, com he dit, quan duia a terme certes activitats com la música (la coral) o l'esport i els jocs, totes aquestes activitats col·lectives però basades en aportacions individuals.

A la universitat altres gents, altres mentalitats, altres condicions em posaven davant la necessitat de tornar a aprendre el meu lloc. Ara veig que aquell era un lloc *públic*, encara desconegut per a mi, una joveneta amb forces parcials al cap, dins de la qual vivien amb continuïtat i fluent contradicció somnis de prínceps blaus amb aventures heroiques i descobriments definitius.

Crec que les diferències amb els altres estudiants van ser molt fortes. La major part d'ells no provenien de cars i elitistes col·legis religiosos. Els primers anys van ser exigents en aquest sentit, ja que les meves experiències anteriors eren inútils. Eren els anys 70, a la universitat sovint es qüestionava el règim franquista, es succeïen vagues i assemblees, les classes eren l'extraordinari. Així doncs, les meves primeres preguntes públiques, per dir-ho així, van haver de ser preguntes polítiques, preguntes col·lectives. Acostumada a pensar en termes d'entorn immediat, a no saber intervenir per prendre decisions comunes, assistia amb interès a les assemblees d'estudiants (sempre algun "penene" pel mig), encara que no sempre acceptava amb facilitat el que

em semblava un abandonament dels estudis. Buscar l'equilibri dins aquells anys va ser difícil, ja que implicava seguir estudiant amb autodisciplina, a causa de les poques classes però el mateix inexorable nombre d'exàmens.

Vaig estudiar només tres cursos. De fet, havia triat la carrera de medicina per seguir estudiant amb alguna de les meves millors amigues de l'escola, i no em plantejava en profunditat ni seriosament si volia ser metge; tampoc tenia experiència familiar en aquest sentit, mentre que la major part d'estudiants sí que la tenien.

De totes maneres, vaig aprendre diverses coses a més del que acabo de explicar. Amb totes les excepcions que es vulguin, en termes generals la medicina és una professió extremadament autoritària, començant per la formació inicial. Recordo per exemple els comentaris vexatoris del *gran* catedràtic d'anatomia al primer curs de carrera, quan els estudiants (sobretot les noies) no responien encertadament a les seves preguntes o senzillament es tallaven a l'hora d'intervenir a una classe que solia ser de més de cent persones: *¡dedí-que se usted a enfermera!*, els deia. Per cert, l'home va acabar casant-se amb una estudiant quaranta anys més jove que ell (pobre noia).

Recordo també les pràctiques a l'hospital, ja des del segon curs, amb els malalts de la Seguretat Social, dotzenes de mans insegures palpant sota la mirada del professor, sense haver-hi cap paraula o donar explicacions, i la resignació muda i adolorida i l'empitjorament simptomàtic dels pacients. Recordo haver llegit llibres que qüestionaven aquest tipus de pràctica mèdica, buscant algú per compartir la meua tremenda incomoditat. En realitat, la major part dels meus companys tenien clar el preu: si vols ser metge, t'has de centrar en *el* que aprens, i ignorar *amb qui* o *per a qui* aprens. Tots aquests llibres no em van tranquil·litzar gens, més aviat van confirmar el meu rebuig d'una medicina només tècnica, un saber mèdic enfocat cap a l'autoritat i el currículum del professional, un aprenentatge amb subjectes objectivats, és a dir subjectes emmudits, persones amb pocs recursos culturals i econòmics (aquí van ser decisives les pràctiques al frenopàtic). Aquests malalts eren només cossos.

Tanmateix, van haver-hi matèries i temes que em van interessar molt: el sistema nerviós i l'hormonal a Fisiologia, tota la matèria d'Immunologia, algunes parts de Farmacologia, Bioquímica II i Genètica. De vegades, aquest interès era directament provocat pel professorat, però més habitualment era producte d'anar estudiant i estudiant amb actitud detectivesca. Sovint em sentia fascinada per la complexitat de l'organisme, per la seva capacitat d'autoregulació davant els canvis interns i externs, pel que em semblava la seva intel·ligència cel·lular. Encara avui m'admira el fet que milions de cèl·lules, cadascuna d'aquestes, un microcosmos complex amb múltiples funcions, treballin col·laborativament; em fascina com, mitjançant un sistema ràpid i un altre de lent perfectament complementats (el sistema nerviós i el sistema hormonal), tot l'organisme està profundament relacionat i comunicat internament, i manté la seva identitat (aquí el sistema immunològic i tota la seva capacitat d'aprendre), tot i els canvis estructurals (renovació dels seus components

materials) i els reptes externs. Vaig imaginar cada cèl·lula com si fos capaç de pensar i sentir, amb un llenguatge propi sense paraules, un llenguatge químic, elèctric, i veia tot l'organisme com una multitud, impossible de comptar, de petits éssers en part autosuficients, en part depenents dels altres. Vaig veure com el cos és capaç d'aprendre, via immunològica per exemple, a afrontar i incorporar allò que és nou, i com aquest aprenentatge del que és nou va acompanyat de l'estabilitat de certes funcions i paràmetres, de manera que el que és obert-nou requereix del que és tancat-estable (homeostàtic), i tot en contínua negociació, per dir-ho així.

Estudiant totes aquelles matèries, vaig descobrir la idea d'equilibri dinàmic, d'harmonització, d'especialització, de col·laboració, de canvi i permanència, tot dins un projecte comú, el manteniment de la vida. Tot plegat em seria útil uns anys després quan vaig decidir canviar el rumb i estudiar Pedagogia.

Moltes vegades he estudiat i llegit amb passió, però poques amb el nivell d'admiració de llavors.

Al costat de tot això, dins aquells cursos hipermassificats, importava poc o gens el que l'estudiant podia gaudir o patir. Els exàmens eren sovint tipus test, 100 preguntes d'elecció múltiple, i s'havia d'assolir un 70 % d'encerts, després de restar els errors. Altres vegades eren exàmens totalment memorístics: «describe la inervación del brazo», per exemple. El que no ensenyaven era, justament, la complicació de traduir verbalment una informació que havíem après amb algunes il·lustracions i escasses autòpsies vistes més o menys de lluny. La carrera no estava feta per pensar, ni per indagar, ni per preguntar-se coses més enllà del que entrava a l'examen. Era un sistema eficaç, d'altra banda, es tractava de posar molts colzes i covar, passar un parell de nits sense dormir, gràcies a les centramines, abans de l'examen, i a perseguir el següent fins el títol.

Jo encara no m'havia qüestionat a fons la meua educació per allò accessori, era jove i per tant em podia permetre buscar altres vies. Això és el que vaig fer, després d'un parèntesi d'un any en què vaig posar en crisi les meves aspiracions de futur. Aleshores ja sabia que el que m'interessava —a part dels nois— era seguir preguntant, comprendre els comportaments, els diferents recorreguts, les diferències. I volia trobar un lloc adient per fer-ho.

Vaig decidir-me per la Universitat de Barcelona, per la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Sospito que no només gràcies a la meua tirada cap a allò que és *inútil* per al triomf social, si no en continuïtat amb dècades anteriors de poc exitosa adaptació escolar (no em refereixo a qualificacions acadèmiques), finalment vaig escollir l'especialitat de Pedagogia, llavors anomenada Ciències de l'Educació, per a mi una expressió eufemística per guanyar prestigi: allò de *pedagogia* sonava antic i semblava més modern anomenar-la amb un plural científic...

Seguint el costum, vaig invertir moltes hores llegint amb fruïció el que més m'interessava: psicologia evolutiva, teories de l'aprenentatge, pedagogia cibernètica. Amb altres matèries vaig complir correctament, no vaig ser una estudiant molt aconseguida, en tot cas només selectiva (bona en algunes coses). Pot dir-se que, dins això d'estudiar, he anat triant sempre per una barreja d'intuïció (seguint allò que m'interessa o afecta) i interès, sense oblidar que tot això ha depès sovint de l'entusiasme i de la competència dels professors que he tingut.

En aquest sentit, vaig tenir la sort de conèixer alguns grans professors. En faré esment de dos, en concret: Josep M. Aragó i Alexandre Sanvisens. Els poso la categoria de gran professor, espècie escassa a la universitat, a aquelles persones que et faciliten que t'obris perspectives, cap enfora i cap endins. Crec que el contingut, sent important, no és l'únic rellevant que els professors t'ensenyen, això pot i és convenient treballar-se també amb llibres; el més destacat aquí és la seva actitud davant el coneixement, perquè s'encomana. Per exemple curiositat, rigor, humor, paciència, capacitat d'admirar-se, de jugar, esperit detectivesc, etc. Aprendre seria només un resultat provisional de tot això.

Mai m'han preocupat els exàmens, ni tampoc he tingut sorpreses desagradables; en aquest sentit: si havia estudiat prou anava tranquil·la, si no era així, doncs també, simplement sabia on era. Hi ha, em sembla, dues categories bàsiques d'examen: l'interessant per aprovar, i el veritablement interessant, el que et fa pensar. Aquest últim et fa aprendre, encara que ja sé que no és gaire popular, ni per al professorat, que no vol cansar-se corregint, ni per a l'alumnat que covant se sent més segur.

Bé, acabada la llicenciatura, vaig adonar-me que no tenia clar per a què servia (com aleshores, avui els estudiants, quan hi ha confiança, et poden preguntar: *per a què serveix això?*). Certament, en parlàvem de l'educació i els seus problemes, però no érem ni mestres ni psicòlegs, ni sociòlegs o antropòlegs, ni podíem ensenyar cap matèria del currículum escolar. Jo no m'havia decantat per una especialitat pedagògica professional o pràctica, com la pedagogia terapèutica o l'orientació escolar com aleshores existien, encara que de manera incipient. Havia cursat Pedagogia Sistemàtica, una mena de calaix de sastre de tipus humanístic i amb una tirada cap a l'especulació, la reflexió i les escasses investigacions, de vegades bizantines i de vegades desemmascaradores sobre l'educació. En conseqüència, un cop acabada la carrera, l'ocasió va ser propícia per elaborar una tesi de llicenciatura (tesina) per mirar d'aclarir les tendències en altres plans d'estudis de Pedagogia a l'Estat espanyol. Va ser un treball de formiga per recollir i catalogar les assignatures, i em va permetre una certa formulació crítica que, almenys, en va donar tranquil·litat: la indefinició dels plans d'estudis era general («mal de muchos...»), i les meves inquietuds legítimes: feia falta desenvolupar millor els plans d'estudis.

Durant els següents anys, la demanda de professionalització del pedagog va ser ben raonable, no només per l'estat específic de la Pedagogia, sinó per un argument més general i comú: qualsevol carrera és una inversió social que com a bona inversió espera rendiments i beneficis socials. En aquest sentit, s'ha caminat molt, han aparegut i s'han desenvolupat noves especialitats més properes a les necessitats socials i educatives.

Això ha estat molt positiu. Ara bé, crec que el tema s'ha de mirar més a fons, perquè no tot són meravelles; el rerefons és que la pròpia institució universitària està apostant cada vegada més per un model mercadotècnic, acrític i tecnocràtic. Per a mi, això es contradiu amb la seva funció educadora, amb el conreu del pensament. I que consti que no plantejo les coses com una oposició entre reflexió i tècnica, ans al contrari, vull les dues.

En fi, com a professora, he aprofitat aquesta barreja típicament pedagògica entre pensament i acció, reflexió i pràctica, com un lloc de llibertat, una oportunitat per triar què i com navegar per les matèries que he impartit, i una possibilitat d'aplicar-me a la seva construcció. Crec, doncs, que un cert grau d'indefinició és consubstancial a la pedagogia, entesa no només com una ciència, sinó també, i sobretot, com un saber pràctic. M'explico: podem estudiar científicament, de diverses maneres i amb diferents orientacions, els fets educatius, el que succeeix a l'educació. Això ha augmentat, per cert, de manera espectacular els darrers anys; però la pràctica educativa no es només un fet científic, sinó un fet viu i complex que inclou organismes que són persones, relacions socials, coneixements, emocions, rituals, procediments, cultura. Aquesta simple distinció és la que, honestament, hauria de fer dir al pedagog, quan li pregunten en general sobre algun problema educatiu (a les aules o fora d'aquestes): «depèn, depèn». La construcció científica ens proporciona models i teories que són sempre limitats i relatius, ja que encara que es busca coneixement general, el que produeixen té una validesa ecològica, per dir-ho en paraules de Bronfenbrenner, limitada; davant això, l'ofici, el saber pràctic, que inclou reflexió, proporciona, llavors, els dubtes i les preguntes, i en definitiva la base per a l'ús discrecional dels procediments derivats dels models teòrics. Per dir-ho en poques paraules: m'agrada el model de professor com a professional reflexiu (Schön).

Reprenc el relat. Pocs mesos després de presentar la tesina, el gener de 1983 vaig guanyar una beca del Ministeri d'Educació per realitzar la tesi doctoral al Departament de Teoria i Història de l'Educació. El 1986 vaig començar a impartir classes. Els primers anys, vaig tenir grups molts nombrosos (en ocasions vaig arribar a tenir 600 estudiants), el que significava dedicació completa, moltíssima feina a l'hora de corregir, i molt estrès, com està manat, donada l'endèmica desconsideració de la docència que pateix el professorat universitari, incloent, que ningú s'enganyi, als professors de pedagogia. Van ser anys en què, no diuen que la necessitat aguditza l'enginy?, vaig aprofitar per reflexionar tot el que havia après, a través del que, a les aules, m'incomodava o em qüestionava. Per consegüent, he anat fent ofici. D'aquesta primera situació professional ha sorgit un interès específic per investigar sobre

docència universitària que malauradament, tot i el moviment actual a favor, segueix sent el parent pobre i la pedra de toc de la qualitat de la universitat, si de debò ens prenem seriosament la seva funció de formació.

De les classes, de la formació universitària

És interessant que de la reglamentació de l'educació, del «això, aquí, ara» planificats, pugui sorgir l'imprevist, allò que és nou. Així són les coses en educació: paradoxals, barrejades, híbrides. Allò que és fascinant de les classes és, per a mi, que poden ser com històries sempre tornades a començar, reinventades. Qui pot dir que sap el que succeirà a la classe? De quantes maneres es pot anar d'una idea a una altra? Què ens dirà l'altre, què direm a l'altre, realment? Només des d'una concepció que redueix l'educació a instrucció, podem descriure una classe com a aprenentatge de conceptes, de teories, d'habilitats, d'actituds, de qualsevol cosa (que no és poc, però tampoc suficient).

D'altra banda, pensar que l'educació és qüestió de desenvolupament personal, d'individuació és una conquesta. Tot i això, aquesta pot ser també un compromís amb pèrdua. M'explico. Ha estat una conquesta moderna descriure l'educand com el *subjecte* de l'educació, en contraposició a una concepció merament reproductiva i mecànica basada en models i cosmovisions més o menys fixos, mecànics i autoritaris a què els nens o joves haurien d'adaptar-se l'educació més tradicional. La conquesta històrica ha estat: davant plegament, desplegament. Per experiència sé que la pura adaptació només pot ser superficial, i incòmoda o fins i tot dolorosa. La qüestió està en què, encara que l'educació com a adaptació té una certa raó de ser, dins uns límits, actualment el problema rau en què avui està de moda situar-la sobretot en el terreny d'allò que és *privat*, en el terreny del *psi* i de les relacions personals. Estic d'acord amb aquells que descriuen aquest fenomen en paral·lel amb el creixement del model liberal de mercat que impera cada vegada més a les societats desenvolupades. La lògica d'aquest model, la relació entre cost i benefici i la idea d'inversió, impregnaria les relacions amoroses com descriuen els Beck, però també tenyeix les pràctiques educatives fins al punt que l'únic sentit que és políticament correcte esmentar és el d'utilitat. És per això que abans he formulat la pregunta següent: «per a què em serveix això?», si només es llegeix en clau funcional, pragmàtica, productiva, acumulativa, porta a la impossibilitat de desplegament, i queda llavors l'engreixament.

Per exemple, la idea de rendiment. Encara que avui s'utilitza menys gràcies als discursos crítics, crec que no ha desaparegut, sinó que s'ha desplaçat de l'àmbit públic cap a vivències privades (el *psi*). És a dir, ara el fracàs l'incorpora íntimament l'alumne, i no fa falta que es sancioni ritualment —com abans es feia en els plantejaments tradicionals (allò de les orelles d'ase, posis de cara a la paret, lectura pública de les qualificacions, etc., per no mencionar els càstigs corporals, més freqüents en els nois). Avui es tanca el cercle, ja no és necessari mantenir explícitament el control social d'allò que és correcte a

base de sancions externes, n'hi ha prou amb el subjecte: ja tenim un subjecte subjectat (Foucault). De manera que l'aparent alliberament de la imposició social, del pes de la tradició o de les grans cosmovisions i ideologies expressades amb precisos rituals, ha acabat en una forma de presó individual, és a dir, en una forma de situar-se que es creu poc condicionada i és poc conscient dels subtils, massificats i propagandístics missatges socials. Per aquest motiu, el subjecte és encara més vulnerable que abans. És allò de les pedagogies visibles i invisibles (Bernstein).

La qüestió és que, a grans trets, les persones hem passat de l'antiga comunitat tribal d'afectes i de convencions, amb el bo i el dolent que aquella comportava, a noves formes, massives, de submissió individualitzada als dictats (apetències, desigs, projectes) aparentment originats en el subjecte.

Massa mercadotècnia. No pretenc negar la seva importància, però crec que a través d'aquesta dinàmica hipersubjectivitzadora (i enganyosa), avui es necessita parlar tant, per exemple, d'aquesta solidaritat. No estic dient que aquest no sigui un valor, sinó que es parla massa, les persones (i les institucions) en parlen massa, proclamen la seva decisió de ser solidaris i així, interpreto maliciada, es reconcilien amb una autoimatge més o menys ideal. Aquesta és l'era del narcisisme, com diu Lipovetsky, fins i tot de formes *altruistes* de narcisisme: el *jo* com a projecte solidari. Un altre exemple: la mateixa idea de subjecte moral segons va plantejar Kohlberg, una idea força cultivada entre alguns pedagogs, porta en ella mateixa una mena d'objectiu que cal aconseguir sota un plantejament evolutiu i ascendent, esglaó darrera esglaó.

Fa uns anys ja ho va dir Gustavo Bueno en una entrevista televisiva: la idea d'evolució –lineal i ascendent, s'entén– es basa en l'existència, en la invenció de l'escala, d'un objecte material que coneix fins i tot els més *primitius*. Cal pujar (enfilat-se) per l'escala per ser bons, per ser millors, per triomfar. Res més coherent amb la lògica de mercat.

En resum, que això de ser *subjecte* em sembla força qüestionable (menys s'arreglaria feminitzant el terme: això de ser *subjecta* esdevé una cosa molt lletja). O sigui, ser un *subjecte solidari* seria, tal com jo ho veig, una contradicció simple i elemental. A menys que canviem el significat de solidaritat, no comprenc com des de l'encastellament (això vol dir ser subjecte, encasellar-se en una identitat *jomiamimateix@*, amb totes les teories, conviccions i contradiccions que es tenen), pot un estar realment *al costat de l'altre*.

La universitat: un lloc per pensar i sentir

A pesar que es poden sentir grans veus en sentit contrari (Faure, Delors, etc.), el sistema educatiu en general, i la universitat en particular han entrat, com deia, en un procés de mercat. Hi ha moltes dades: la multiplicació de les universitats privades que han creat un territori de competitivitat, la reducció

dels plans d'estudi per abaratir costos, la trituració d'aquests plans i del temps invertit en les diferents matèries, quasi únicament justificables com a lloc de desenvolupament de competències professionals (i no de desenvolupament del pensament i de criteri), l'especialització creixent i aïllant (contrastant amb la retòrica de la interdisciplinarietat), el saber per fer carrera (i no a l'inrevés), les qualificacions com a currículum (en comptes d'indicadors per millorar), el fet d'ensenyar com a capacitar, el poder pensar com a solució per resoldre problemes (davant del fet de pensar com a solució per plantejar problemes), etc.

En certa manera, pensar segueix semblant-me com caminar. *Discórrer* seria un bon sinònim per expressar-ho. Té raó Tusquets, l'arquitecte, quan diu que el pensament grec s'inaugurà quan es va inventar l'horitzontal, *peripatthos*, llavors és quan es pot anar pensant mentre es camina, sense haver de mirar al terra, sense temor a ensopegar. S'engrandeix la mirada, allà lluny es pot veure l'horitzó que ens limita i que al mateix temps mai s'abasta, perquè es mou amb el nostre moviment. I a propòsit, com es pot donar una classe assegut, amarrat, a una cadira? I com volem que els nostres estudiants pensin 5 o 6 hores seguides cada dia amb aquesta posició?

Afegiré que pensar no es relaciona només amb caminar i mirar endavant, també s'ha de saber mirar i sentir, sentir el sòl sota els peus. Ja ho va dir l'Alberto Caeiro: «el sòl és la meua ensenyança».

A propòsit de sentir. Estaria bé una teoria digestiva de l'educació. En part conscient, racional, metòdica, en part inconscient, visceral, metabòlica. Voler explicar-ho tot per la primera via em sembla cansat, impossible, sovint ridícul. Gairebé sempre és un problema de dosificació: s'han d'atendre les proporcions. És per això que l'educació mai m'ha semblat merament una tècnica, un fet científic, a pesar de les veus que ho defensen. El fenomen educatiu me l'explico millor des d'un punt de vista artístic (els antics manuals de pedagogia general en parlaven així, de l'educació com un fet artístic): articula un munt de coses, intervien el coneixement, la consciència, la intuïció, el desig, la intel·ligència, el costum, etc. i la imaginació (torna a sortir). És cert que els professors moltes vegades parlem, almenys ho intentem, amb claredat, amb ordre, com si allò que volem explicar guardés determinades proporcions, seguís pautes universals amb les quals tots estaríem d'acord. Però no són més que aproximacions. A la vida, la general i la de les aules, hi ha ordre, però també desordre, caos, desconcert, creació i dissolució, nou ordre, joc. Bateson anomena a tot això «la pauta que ens connecta», jo afegiré que en el terreny educatiu mai està escrita d'una vegada per totes. En part l'escrivim cada dia, en part es reescriu ella sola fora del nostre petit control, de la suma de tots els nostres petits controls.

El llenguatge, tan important, ajuda, però també enganya, obre i tanca. Vol atrapar, fixar, posar ordre, controlar. Som éssers de llenguatge, éssers comunicants, éssers socials. Però el llenguatge també pot limitar, de vegades és barrera que ha de traspasar-se. Hem de dir, però també tornar al silenci per poder així seguir dient, de nou. És un joc incessant, un *strip-tease* continu,

sota pena d'esclerosi. I de vegades hi ha moments, preciosíssims, on les paraules toquen, per dir-ho així, l'essència de les coses. Són paraules que ens tenen, que deixem que utilitzin la nostra veu.

La universitat, al menys en les carreres *de lletres*, pot seguir sent un illot de luxe dins aquesta societat, senzillament quan, a les classes o als seminaris, ens aturem a pensar. Preguntar, imaginar, analitzar, indagar, exposar-se davant l'altre, sentir-lo, navegant plegats pel mar de la cultura. Una o dues hores de classe ben aprofitades en aquest sentit potser no siguin matèria fàcil d'examen i de control de rendiment, però per res del món hi renunciaria.

I és que encara que el *copyright* és necessari contra la impostura, el coneixement no és propietat privada. Sempre es dona en relació, sempre és concert a diverses veus, encara que s'expressi d'una en una. Quan un *descobreix* alguna cosa, si és honest, no pot dir que sigui només seva. Sempre hi ha un rerefons perquè hi hagi una figura. M'agrada pensar, descobrir com destapar, desvetllar, alguna cosa que estava tapada. Penso de vegades en una mena de lloc comú travessat d'aquest metabolisme cultural i de comunicació que abans esmentava. Ja la primera paraula que pronuncia una criatura és una paraula a algú; després el diàleg es va fent intern, i es van incorporant més i més veus al seu interior. De manera que dedueixo per evidència que en cadascú de nosaltres hi ha una multitud de petjades vives i dinàmiques que van formant dibuixos i que, en conjunt, ens fan com som i fan que els altres ens reconguin. Coneixem en comunitat. Som multituds amb una veu cantant, que pot canviar segons les circumstàncies. L'educació seria així com a lloc de fons i figura, com una ocasió per anar composant un solo gràcies al reteixit, pacient, d'allò compartit. L'expressió *educació permanent* recull la idea que aquest moviment pot no acabar mai.

Bona part de les carreres universitàries es basen (encara) en llibres. De vegades es diu també que el que educa és la vida i que els llibres ho impedeixen. Aquesta idea em sembla encertada quan es llegeix (o s'escriu) per motius aliens, perquè toca, perquè m'ho diuen, perquè no tinc més remei, etc. D'aquestes situacions l'educació universitària (o anterior) va malauradament sobrada. Però aquesta afirmació es falsa quan es té en compte que qui llegeix (o escriu) es *algú que parla amb algú altre per dins*.

Per posar un exemple: quan llegeixo a la meua santa (Teresa de Jesús, s'entén) allò de «caro costaría si no pudiéramos buscar a Dios sino cuando estuviéramos muertos al mundo... Dios me libre de gente tan espiritual, que todo lo quieren hacer contemplación perfecta», m'entren unes ganes irreprimibles de donar-li una abraçada agraïda i reverencial, i faig com si li donés marcant el llibre o fins i tot copiant aquesta frase dins un arxiu de cites memorables, al meu ordinador. Se'm pot dir que tot això de l'abraçada m'ho imagino, que es una llicència poètica, ja que la santa porta cinc segles morta. Tenen raó, porta cinc segles morta i m'ho imagino, és a dir, li faig un lloc a la meua vida perquè m'amaneixi i alimenti. Això vol dir que els lletraferits caminem entre els vapors de la imaginació i no vivim realment? Doncs, en el millors dels

casos, a estones, juguem a fons a tot això, la qual cosa no rebaixa la nostra capacitat de gaudir de les situacions cara a cara sense sants pel mig, i fins i tot sense paraules i amb abraçadades-abraçades. Que tot és possible i pot anar plegat més del que sembla, i que sense les dues coses, crec, l'educació no tindria raó de ser ni hagués sigut necessari inventar-la, i ens bastaria amb la pura etologia.

Una de les gràcies de la lectura i l'escriptura en situacions educatives radica en exercir-les (s'ha de poder i voler fer-ho) com si fossin situacions cara a cara, imaginant-se a un mateix davant el seu interlocutor. Martín Gaité va agrupar un seguit d'escrits seus amb el títol de *La búsqueda de interlocutor*. El rovell de l'ou està en el fet que aquesta cerca és tan natural i contínua en les persones que em sorprèn que no es consideri més explícitament en les situacions educatives. O sigui que sí, que viure plegats és el que educa, per això és tan convenient fer de la lectura i l'escriptura experiències tan vives com es pugui, de manera que un, com a lector, pot intentar «fer amb els llibres com fa amb els guisats en conserva: s'han de posar al propi calor intel·lectual perquè fonguin el seu greix i recobrin el seu sabor (el que anomenem *saber*) i la seva capacitat alimentícia». No és gaire còmode el que diu Pedro Caba. Però val la pena. Si aquesta metàfora culinària sembla massa intel·lectual podem fer, a més, com els grecs i els romans i com durant tants segles s'ha fet, que solien llegir en veu alta. Segur que això ajudaria a representar corporalment el que es llegeix; seguint amb l'exemple, jo no podria llegir la frase de la santa sense adoptar entonació i gest de protesta. Una lectura com aquesta podria ajudar a sortir del vol rasant i no caminar o discórrer «com un pollastre travat» (també de la santa). Talment com aconsegueix, escrivint, Manóel de Barros quan diu: «Jo escric amb el cos. Poesia no és per comprendre, sinó per incorporar».

Si tot el que he dit fins aquí no ha convençut, em queda un últim argument: llegir per gaudir. No busquem ja més utilitats. I que cadascú gaudeixi com vulgui, que, en qualsevol cas, a qui no li agradin els llibres pot agradar-li per exemple el cinema, que està més pròxim a l'oralitat i fa més fàcil imaginar la conversa. És una pena que retallem la nostra capacitat de gaudi a obsessio-nar-nos amb el rendiment i la demostració, tan freqüent en els nostres sistemes escolars, o que, sobretot, hàgim dividit oci i negoci en compartiments tan estancs que semblen *frankensteins*, un tros aquí, un altre allà, apedaçats a corre cuita, o sigui una matuseria.

Aprendre i ensenyar poden ser esforços plens de gaudi i podem filar prim si adoptem la recomanació, aplicable a qualsevol, sigui quina sigui la seva condició, de les «tres P»: paciència, perseverança i pitança. Sobre tot bona i variada pitança, amb llibres o qualsevol altre espècimen, i el temps necessari per a cadascú en cada cosa.

Bibliografía

- AUCLAIR, M. *Biografía de Santa Teresa de Jesús*. Madrid: Ediciones Palabra, 1999.
- BATESON, G. *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- BARROS, M. de *Todo lo que no invento es falso (Antología)*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, 2002.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure Editorial, 1998.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1988-1989.
- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.
- CAEIRO, A. El guardador de rebaños. En Fernando PESSOA *Un corazón de nadie. Antología poética (1913-1935)*. Barcelona: Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg, 2001.
- CABA, P. *Filosofía del libro (Biología, biografía y muerte del libro)*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.
- DELORS, J. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 1996.
- FAURE, E. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- LIPOVETSKY, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 1986.
- LLEDÓ, E. Notas históricas sobre un modelo universitario. En A.A.V.V. *Volver a pensar la educación. Vol. 1: Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 1995, p. 60-70.
- MARTÍN GAITE, C. *La búsqueda de interlocutor*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SEMPRUN, J. *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets Editores, 1995.
- TUSQUETS, O. *Todo es comparable*. Barcelona: Anagrama, 1998.

Paraules clau

Biografia

Memòria

Relat

Teoria de l'Educació

Abstracts

Este artículo presenta un relato de una trayectoria educativa, desde la escuela hasta la universidad.

Constituye un ejercicio autobiográfico donde la autora ensaya libremente unas reflexiones teórico-educativas mezclando recuerdos, algunas lecturas y experiencias diversas.

Cet article présente le récit d'une trajectoire éducative, depuis l'école jusqu'à l'université. Il constitue une sorte d'exercice autobiographique dans lequel l'auteur s'essaie librement à des réflexions théorique-éducatives où il mêle souvenirs, lectures et expériences diverses.

This article tells the author's story of her education from school to university. It is an exercise in autobiography in which the author discusses her own thoughts on questions of education theory combining this with her own memories, readings and a range of varied experiences.